

## EDITORIAL

"La delincuencia organizada es el estadio último del capitalismo"  
(Jean Ziegler, *EL PAIS*, 4 enero, 1998).

"Gusto sacar la lengua a los fariseos, filisteos y demás etcéteras, haciéndoles comprender que nada saben, y esto juicio a juicio, sistemáticamente, sin claudicaciones"  
(Miguel Espinosa, *Asklepios. El último griego*).

"Al final de este día queda lo que quedó de ayer y quedará de mañana: el ansia insaciable e innúmera de ser siempre el mismo y otro"  
(Fernando Pessoa, *El libro del desasosiego*).

"El deseo es más vasto que el amor pero el deseo de amor es el más poderoso de los deseos" (Octavio Paz, *Cuadrivio*).

## DE RESTAURACIONES Y SANTAS ALIANZAS

El segundo anuario de *con-Ciencia Social* ha sido confeccionado en medio del fragor de la incruenta guerra de las humanidades desencadenada por una nueva administración educativa empeñada, desde su acceso al Gobierno, en el gradual desmantelamiento de las dimensiones más progresistas de la última reforma educativa. Esta peculiar devoción burocrática por las ciencias humanas ha contado con la desinteresada colaboración de toda clase de personas e instituciones aparentemente escandalizadas por la postergación de las disciplinas escolares tradicionales. Precursores de este movimiento fueron algunos profesores de lenguas clásicas y de filosofía, que veían peligrar su futuro académico y profesional. A continuación, la ministra se puso a la cabeza mediante la confección de un Plan para la Mejora de las Humanidades, cuyo contenido encrespó los ánimos de los nacionalistas de distinto signo, dirigiendo y desviando el temporal de la polémica casi exclusivamente hacia el significado de la Historia en el modelado de las conciencias nacionales.

De esta manera, la reforma de las humanidades ha devenido en disputa sobre la Historia escolar. En este apetitoso guiso metieron la cuchara todo tipo de personas y personalidades de la cultura; el repaso de la prensa madrileña de entonces es un buen pasatiempo para el coleccionista de tópicos y desatinos. Nunca tal cuestión despertó tanto entusiasmo: según datos del propio Ministerio de Educación, de los que se hacía eco *EL PAIS*, a la altura de 13 de enero de 1998 (cuando se redacta este editorial) se alcanzaba la nada despreciable cifra de 650 artículos de opinión en la prensa escrita.

Esta batahola periodística alcanzaba tonos épicos en las páginas de opinión del ABC (23-10-97), donde se rotulaba el editorial con el título *Defender las Humanidades* y se apostillaba al final, en un alarde de adocenamiento intelectual, que "despreciar las humanidades es despreciar al hombre". Meritoria también fue otra página de opinión del PAIS donde su autor (1) afirmaba, sin sombra de duda, que la teoría constructivista consistía "en proponer un plan de enseñanza que parta de la realidad más próxima". Y así sucesivamente...

Entre ocurrencias, banalidades y no pocas imprecisiones ha transcurrido un debate, que se fue escorando inevitablemente hacia la dimensión nacionalista de la Historia escolar, y que fue tomando pública relevancia y morbosa curiosidad merced a las forzosas reciprocidades entre las derechas nacionalistas del centro y las de la periferia. Tirios y troyanos se han enfrascado en una defensa y recuperación de sus respectivas esencias nacionales. En efecto, una de las claves para comprender el significado de la *restauración* de la Historia escolar se encuentra en la paralela recuperación de cierto discurso historiográfico nacionalista español, uno de cuyos exponentes más nítidos se puede hallar en textos como *España. Reflexiones sobre el ser de España* (2), obra colectiva editada bajo los auspicios de la Real Academia de la Historia, donde, superados los recelos de ser identificados con algunos de los tópicos historiográficos del franquismo, nuestros académicos no dudan en discurrir, nada más ni nada menos, que sobre el "ser de España". En una versión más modernizante, esta resurrección del nacionalismo historiográfico se ha presentado bajo la reintrepretación del pasado español como "normal", como no anómalo respecto a los países occidentales (3).

Lo cierto es que tras la muerte de Franco, la historia dejó rápidamente de albergar los estereotipos nacionalistas españolistas al uso y, por el contrario, desde entonces hasta ahora, un movimiento pendular llevó a una rápida presencia escolar e historiográfica, tras la consabida invención de la tradición, de "otros" pasados y otras mitografías al servicio de los nuevos poderes descentralizados. De no ser por la confrontación entre ambas especies de nacionalismos es más que probable que la controversia sobre el significado de la educación histórica hubiera permanecido, como ha acontecido en los veinte últimos años, atrincherada en los angostos márgenes profesionales que tradicionalmente han mostrado una cierta preocupación por estos temas.

Ha sido pues el interés político lo que ha dado actualidad al asunto. A diferencia de otros países, aquí las corporaciones de historiadores han ido detrás (pero, como veremos, no al margen) del debate promovido por los políticos. No obstante, estamos ante una época de restauración escolar de la Historia que supera los marcos nacionales. Desde los años ochenta se aprecia una ofensiva en favor del conocimiento escolar de tipo tradicional, segmentado en disciplinas y organizado de acuerdo con los cánones del saber legítimo. Así, el regreso de la Historia y de las historias nacionales no acontece como un hecho aislado en España; en nuestro caso es una realidad algo tardía dado el retraso con que se realizó la última reforma educativa. Pero, en el fondo, el Plan de Mejora de las Humanidades viene a ser la versión hispana del "disciplinazo" (4), esto es, el refortalecimiento de los saberes tradicionales y oficiales dentro de una tendencia que no sólo persigue

acabar con la innovación pedagógica sino también con las formas de escolarización socialmente más avanzadas.

De ahí que la batalla por las humanidades y el regreso de la Historia constituyan una faceta más de la contrarreforma educativa, que postula la vuelta a lo "básico" y al conocimiento de siempre. Ciertamente, la derecha gobernante navega a favor de la corriente dentro de este clima de *restauración* cultural y se puede presentar ante la opinión pública como portaestandarte de la "ideología del sentido común", es decir, como defensora del elenco de pensamientos y prejuicios sobre los que sostiene la obligada e inevitable presencia de un conocimiento escolar organizado en torno a las disciplinas tradicionales del currículo. Pero el Partido Popular no ha caminado en solitario en esta aventura restauracionista. Si bien es cierto que la fragmentación y falta de unidad de la elite política en este asunto, por mor del nacionalismo o del discurso opositor de ocasión, han dificultado el consenso parlamentario, y si no es menos cierto que las elites económicas ha permanecido al margen de cuestión tan irrelevante para una saneada reproducción del capital, es verdad, en cambio, que dentro de la elite cultural, especialmente en el seno del mandarinato adscrito al mundo de las letras, se ha gestado una amplia confluencia en la reivindicación de un mayor peso escolar de las disciplinas que históricamente han servido para ornamentar y distinguir a las clases dirigentes: el latín, la filosofía, la literatura, la historia, etc.

Esta defensa de los saberes no prácticos y de los valores culturales abstractos constituye un aderezo ideológico idiosincrásico de las comunidades académicas, de los mandarines, para utilizar la expresión de Ringer (5), y se impone por encima de las posiciones políticas diferenciadas de sus componentes individuales, otorgando a la elite cultural una común identidad corporativa en la defensa unánime de las humanidades, bajo argumentos de corte idealista. Tal marca de coincidencia se extiende a menudo hacia el rechazo cualquier tipo de innovación escolar como atentatoria a la tradición cultural, cuya llama sagrada se ven llamados a mantener viva. De este modo, los "intelectuales humanistas", los guardianes de la "cultura común", se constituyen en grupo de presión proclives a cosificar el tipo de conocimiento del que viven y son portadores, velando los intereses propios de cualquier práctica social y cultivando una suerte de "estatuto de excepción o extraterritorialidad" (6), merced al cual presentan sus opiniones e intervenciones públicas como actos desinteresados al servicio de su abnegada entrega al saber. Sucede así que los intereses y las políticas neoconservadoras encaminadas a "naturalizar" las profundas desigualdades sociales y culturales de nuestras sociedades encuentran un sólido apoyo en la intelectualidad empeñada en la apología de la "cultura común", que (¡cómo no!) ha de materializarse en un *currículum* nacional.

A esta clase de intelectuales pertenecen también los historiadores considerados como corporación profesional, quienes a lo largo del debate sobre la Historia escolar han mantenido posiciones, con todos los matices y excepciones que se quiera, propias del mandarinato cultural y muy cercanas al terreno argumental acotado por la derecha gobernante, incluso cuando se han opuesto al proyecto ministerial. Viene así a afianzarse la restauración cultural y escolar en virtud de

una especie de *santa alianza* entre historiadores, burócratas y profesores.

Para remontarnos a los orígenes de este fenómeno, el 15 de octubre de 1996, la portada del ABC dedicaba casi todo su espacio a la enseñanza de la Historia: tres imágenes de gran formato ilustraban el siguiente titular: "La mayoría de los alumnos de la ESO terminará sus estudios sin oír hablar de Felipe II, Julio César y las cuevas de Altamira". Con ello el insigne periódico se hacía eco de las palabras pronunciadas por la ministra Aguirre con motivo de la apertura del curso de las academias en la Real Academia de la Historia, donde discurreció acerca del "calamitoso estado de la enseñanza de la Historia", entre, al parecer, el aplauso entusiasta e interminable de los asistentes (7). Poco después (21 de octubre), los departamentos de los institutos de secundaria recibían una misiva acompañada del "memorable discurso" y de una cortés invitación a exponer los puntos de vista de los profesores. Al tiempo y por intermediación de la Fundación Ortega y Gasset y de su presidente José Varela Ortega se constituía la Comisión de Historia-Geografía -Historia del Arte, que entregó su informe en junio de 1997. En palabras de Celso Almuíña, que presidió la Comisión para la revisión de la Ordenación Académica en la Educación Secundaria Obligatoria, actuaron (sus miembros) con total independencia y "el dictamen elaborado por la Comisión fue asumido en su mayor parte por el Ministerio" (8). El 22 de octubre de 1997 la ministra presentaba el borrador de un decreto para cambiar los mínimos de la enseñanza de la Historia en la ESO, como primera fase de un Plan de Mejora de las Humanidades; dos días después diez historiadores (ningún geógrafo) eran recibidos por el presidente del Gobierno (9) y para entonces ya toda la prensa recogía el malestar provocado entre los nacionalistas periféricos. Se iniciaba una polémica que ha durado meses y que incluso llegó a provocar la primera derrota parlamentaria - y hasta la fecha única- Gobierno en el mes de diciembre.

Más allá de los detalles del debate, el contenido del dictamen de la Comisión de expertos plasma, en nuestra opinión, el "patrón curricular del gremio de historiadores" (10), y además su contenido, como bien aseveraba Celso Almuíña, ha sido la base para la elaboración del decreto. Fuera de las injustas imputaciones políticas y personales (de todo punto inaceptables) que hayan podido hacerse al peyorativamente denominado "clan de Valladolid", la pluralidad espacial e ideológica de los componentes de la Comisión y el resultado de su trabajo casi íntegramente asumido por los burócratas de turno vienen a indicar una realidad objetivable: la *santa alianza* entre elementos diversos. De una parte, los historiadores pusieron la dosis de crédito científico-técnico; de otra, la burocracia ministerial dio forma de proyecto de decreto "apolítico" a una decisión profesional, y, finalmente, de otro lado, una buena parte de los profesores vio reconocida, una vez más sobre el papel, la historia que siempre habían impartido o, para ser más exactos, que habían imaginado impartir.

El contenido del dictamen que ha servido de base para la elaboración de la propuesta ministerial puede calificarse de muy pobre tanto en sus aspectos estrictamente historiográficos como muy especialmente en los pedagógicos. Como sabrán los lectores y las lectoras, se pretende una simple restauración de la Historia General y de España junto con la Geografía, ciencia esta última que queda

como preterida y añadida a su vecina y siempre superior, a modo de segundo ojo; según la vetusta tradición de decir acerca de la Historia, ésta miraría el pasado a través de la cronología (primer ojo) y de la coordenada espacial (segundo ojo).

La Comisión, después de defender el nombre y la especificidad de la Historia y la Geografía "como saberes vertebradores y lugar de encuentro de otras ciencias sociales", propone "volver a la denominación tradicional y consolidada de Geografía e Historia" para bautizar la renovada disciplina escolar. Esta "naturaleza" de ciencias de síntesis, argumento supremo de la corporación para la expulsión del currículo de otros saberes sociales, se acompaña de una pedestre secuencia de conocimientos a lo largo de la ESO, que los autores designan, con indisimulada audacia expresiva, "vía integrada y desplegada", consistente en distribuir por edades convencionales los contenidos de los cuatro cursos de la ESO: Prehistoria y Antigua en primero, Medieval y Moderna en segundo, Contemporánea en tercero, y Mundo Actual en cuarto. Lo de "integrada" alude a que el estudio histórico en cada curso se acompaña del geográfico, asegurando las consabidas fronteras disciplinares. Así, por ejemplo, en primero de la ESO se aprendería Prehistoria, Historia Antigua (universal y de España) y Geografía Física (la Tierra y los medios naturales), porque, como es sabido, siempre fue así, y la historia empezó cuando empezó. Del mismo modo, para acceder al saber geográfico hay que remontarse y comenzar por el estudio del planeta Tierra: ¡buena medida, sin duda, ésta de acudir a las órbitas celestes para evitar el tan denostado localismo! En fin, una secuencia o progresión de conocimientos que, a nada que se entienda, poca o ninguna vecindad posee con una concepción progresiva e innovadora de la enseñanza.

El desasosiego que procura la tentación localista no es óbice, sin embargo, para que la Comisión dedicada a la remodelación del Bachillerato proponga un programa de Historia de España asaz tradicional, que prolonga los orígenes de la historia patria hasta las profundidades de los habitáculos calcáreos de nuestros antepasados paleolíticos (el "sustrato prehistórico" se encuadra dentro de las "primeras culturas" y éstas, a su vez, dentro de las "raíces históricas de España"). Las tales raíces se extienden en el programa, siguiendo la inevitable división en edades, desde el mencionado "sustrato" hasta el "Siglo de Oro", y luego ya viene lo contemporáneo (desde la "crisis del Antiguo Régimen" hasta la "recuperación democrática"). Y todo ello se hace en nombre de una falaz presuposición de equidistancia científico-axiológica, según la cual "un excesivo enfoque uniformizador puede resultar anacrónico; pero, cuando únicamente se pone el acento sobre la particularidad diferenciadora, olvidando lo común e integrador, se está instrumentalizando la historia; peligro que se debe evitar cuidadosamente, tanto en una como en otra dirección, por ser históricamente erróneo y políticamente peligroso" (11). Que el peligro resulte peligroso es cosa que sabe todo humanista que se precie de tal, aunque practique, como el redactor de este texto, un irenismo histórico-político de modestísima hechura intelectual.

Así el tipo de programa de estudios históricos formulados resulta una caricatura de la ciencia histórica que hoy se practica y escribe, y ofrece una muy pobre imagen de la Geografía, ciencia que continúa como permanente *ancilla* de Clío. La Historia

General y de España desde la Prehistoria hasta el presente, dividida en edades convencionales, no se corresponde con una exigencia científica, como tampoco una Geografía que, en gran parte, se presenta como escenario físico sobre el que se desenvuelven las actividades humanas. Los contenidos históricos y geográficos que ampara la Comisión y que se vierten en el proyecto de decreto representan más bien un arbitrio cultural consolidado en el siglo XIX y posteriormente empleado en la organización y distribución de plazas y departamentos universitarios. Desde la constitución de la Historia como materia escolar en el siglo XIX el dúo curricular Historia Universal y de España, acompañada de nociones de Geografía, ha sobrevivido como conocimiento "natural" y este respeto por lo de siempre se nos antoja que sea el principal norte que ha guiado a los expertos y burócratas, que tampoco han dejado de expresar su reiterada preocupación por la cronología y "las grandes personalidades históricas".

Como ya selañamos aquí y en otra parte, "el decreto contiene un precipitado de ciencia oficial y ciencia rancia, que repite hasta la exageración el tipo de cuestionarios escolares ya vigentes desde la Ley General de Educación, y, además, incurre en la ingenuidad (suponemos) de pensar que basta con llenar de contenidos un programa para que estos se apliquen a la enseñanza de una disciplina" (12). Ciertamente, ha habido opiniones muy matizadas entre otros historiadores, incluso algunas dignas de mucha atención (13), pero en general, más allá de las discrepancias ideológicas, ha existido un acuerdo implícito sobre la necesidad de revitalizar los estudios históricos siguiendo la vieja pauta cronológica. De ahí que las reiteradas llamadas de J. Tusell a un nuevo consenso y a la elaboración de un libro blanco sobre la enseñanza de la Historia (14) parezcan, procediendo de un acreditado autor de libros de texto al viejo estilo, una mera petición de aplazamiento. La aquiescencia, salvando las aristas nacionalistas más agudas, visto lo visto, existe como excrecencia del campo profesional de los historiadores y profesores de Historia. Pero el consenso, en este caso como en otros muchos, es mercancía averiada y no valor supremo del pensamiento crítico.

Desde el punto de vista técnico-pedagógico las deficiencias del dictamen y del proyecto de decreto no son de menor cuantía.

En verdad, la revisión del decreto de enseñanza mínimas no resiste la comparación con la pieza enmendada. En el fondo, el pretendido nuevo decreto busca impugnar por vía indirecta el significado más progresista del decreto anterior (que ya era regresivo en su significación más profunda). La formulación de los objetivos, de los contenidos y los criterios de evaluación, escindidos todos ellos por materias (Historia y Geografía), inciden, como han puesto de relieve nuestros compañeros de Gea-Clío (14), en una recuperación del lenguaje más tecnicista de los objetivos y los criterios de evaluación que, siguiendo ya una vieja tradición vuelven a enunciarse en forma de tareas cerradas, al viejo estilo de los objetivos operativos. Pareciera que con aumentar la cantidad de los objetivos, los epígrafes de los contenidos y los criterios de evaluación se corrigieran por sí mismos los calamitosos resultados de la actual enseñanza de la Historia (y la Geografía). Afortunadamente las "orientaciones metodológicas" que figuran en el documento de los expertos no han sido trasladados al proyecto de decreto, pero su lectura, a estas alturas, ocasiona un cierto sonrojo. Y ello por no hablar de la metodología

implícita, porque una tal avalancha de contenidos no son transitables sin recurrir a un determinado tipo de enseñanza de la estirpe más tradicional: transmisión oral, memorismo, recurso al manual clásico, etc.

De lo dicho hasta aquí se infiere que la propuesta de revisión de las enseñanzas mínimas supone un retroceso que debe ser denunciado desde postulados críticos tanto por lo que significa de rehabilitación conservadora del saber legítimo como por las alianzas político-profesionales en las que se ha sustentado. De esta forma, la defensa de la construcción de una didáctica crítica de la Historia y otras ciencias sociales obliga a Fedicaria a disentir profunda y radicalmente de toda propuesta asentada en la *restauración* del conocimiento oficial y sustentada en una *santa alianza* entre la derecha gobernante y un amplio abanico de fuerzas intelectuales (desde historiadores profesionales hasta profesores) de variopinta configuración ideológica, pero de inequívoca dirección contrarreformista. Esta vuelta de tuerca que se pretende introducir en el currículo oficial no es un hecho aislado y sólo se comprende en su auténtico alcance si se observa el rearme de las posiciones conservadoras y neoliberales en todos los dominios y esferas de la vida económica, social y cultural (reformas laborales inspiradas en la "filosofía" del libre despido, recortes en los gastos sociales, etc., etc.).

Fedicaria y *Con-Ciencia Social* propugnan una enseñanza de las ciencias sociales que nada tiene que ver con la resurrección de la vieja historia de siempre y con la reconsagración de las vetustas disciplinas escolares. Atentos a los problemas de los hombres y mujeres de nuestro tiempo, para nosotros la enseñanza de la Historia (de la Geografía y de otras ciencias sociales) sólo adquiere sentido en relación con las preocupaciones del presente y con las necesidades de emancipación individual y colectiva, y no como mera recuperación del pasado. A tal fin, el conocimiento histórico (y todo tipo de conocimiento) ha de ponerse al servicio de un nuevo tipo de ilustración crítica de las conciencias que ayude a transformar simultáneamente la escuela y la sociedad en su conjunto. Como profesores de Historia somos muy conscientes de las dificultades por las que atraviesa la educación histórica, que, a decir verdad, poseen escasísima relación con las engañosas pláticas de los responsables ministeriales o con la farmacopea arbitrada por la Comisión de expertos. Ambas expresan una historia imaginaria (la memoria histórica oficial) que queda a años luz de los intereses de sus presuntos destinatarios y de las aspiraciones de quienes abogamos por introducir en las instituciones escolares otro tipo de saberes que contribuyan a problematizar el orden social vigente.

Sabemos que nuestra opinión no es la mayoritaria en las instancias de poder y saber que rigen la producción del conocimiento histórico. Tampoco parece serlo en el campo institucional y académico de la didáctica de las ciencias sociales, como, a modo de ejemplo, puede comprobarse a través de la desafortunada historia y desenlace de la oposición a cátedra de Didáctica de la Historia en la Universidad Complutense de Madrid. Por otra parte, no es nuestra pretensión mostrarnos doloridos u ofendidos por no haber sido invitados a dar nuestro parecer, como ha expresado alguna asociación profesional (16), pues creemos imposible la compatibilidad entre una didáctica crítica de la Historia orientada hacia el estudio

de problemas sociales y el trabajo efectuado por la Comisión de expertos. Porque, además, nuestra enemistad resulta irreconciliable con la música y la letra del hilo discursivo ministerial, que se materializa en frases del siguiente tenor: "soy una convencida de que conocer la historia del país en que uno nace es un derecho del que nadie puede privar a los ciudadanos. Creo firmemente que al nacer todo español hereda un legado histórico y cultural que nadie puede arrebatarse y que el sistema educativo debe poner a su alcance (...) el estudio de la Historia es la base en que se asiente la consideración de que el hombre está inmerso en una tradición irrenunciable" (17).

En cualquier caso, los hombres y mujeres que componen los grupos federados en Fedicaria y quienes confeccionamos este anuario no se amedrentan a la hora de navegar contra la corriente, y más allá de la coyuntura que esboza un horizonte de contrarreformas, seguiremos pensando y actuando en una línea crítica y renunciando voluntariamente a ser arrastrados por cualquier "tradición irrenunciable".

En el segundo número del anuario *Con-Ciencia Social* hemos pretendido mantener esa dirección. El tema del año, en esta ocasión, lo hemos dedicado a *Constructivismo o constructivismos* con sendos artículos (*Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones* y *Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales: una perspectiva didáctica*) que pretenden situar algunas de las cuestiones más polémicas sobre el significado y dimensiones del propio término, verdadero talismán que ha servido para ocultar muchas de las debilidades teóricas del pensamiento pedagógico dominante. Con toda intención buscamos el plural "constructivismos" por suponer que detrás de la etiqueta podrían verificarse entidades intelectuales muy diversas y no todas igualmente concordantes con lo que se pueda concebir como pensamiento crítico. Sin duda ambos artículos contribuyen a desterrar algunos equívocos ampliamente asentados, pero también somos conscientes de que más que clausurar de forma definitiva los interrogantes de un debate científico y profesional inconcluso, siguen dejando en el aire muchas dudas sobre qué bases psicológicas constituyen, hoy por hoy, el mejor fundamento posible de una didáctica crítica de las ciencias sociales. Sobre este asunto, sin duda, deberemos volver a reflexionar en *Con-Ciencia Social*.

Por lo que hace a la sección *Pensando sobre...*, seleccionamos la obra de Julia Varela, entre la sociología y la historia de la educación, inspirada en el método genealógico de Foucault, porque pensábamos que su conocimiento permite realizar una saludable recapitulación acerca de las condiciones sociohistóricas que han dado y dan vida a la institución escolar. La obra de Varela ayuda a pensar de otra manera la didáctica de las ciencias sociales, superando los estrechos límites psicologistas o pedagogistas por los que transita el pensamiento dominante.

Finalmente, en las reseñas y críticas de libros del año hemos procurado ayudar al lector y lectora en una actualización sistemática sobre un elenco de temas, no siempre bien cuidados o tratados en la formación del profesorado de ciencias sociales.



Asimismo, esperamos que el próximo seminario de Fedicaria (ya es el séptimo), que se celebra en Salamanca los días 2, 3 y 4 de julio de 1998, y que versa sobre *Ideas, materiales didácticos y líneas de investigación para una enseñanza de las ciencias sociales fundada en las tradiciones de pensamiento crítico*, nos permita profundizar en nuestro trabajo teórico y práctico y contribuya a fortalecer plataformas sociales autónomas, como lo son Fedicaria y *Con-Ciencia Social*, capaces de hacer frente, con rotundidad y sin hipotecas ideológicas, a la marea contrarreformista que previsiblemente, cada vez con más fuerza, intenta invadir importantes ámbitos e instancias de saber y de poder de la sociedad española.

## NOTAS

(1) M. García-Posada: *¿De qué país hablamos?* EL PAIS, , 31-10-97.

(2) VV. AA.: *España. Reflexiones sobre el ser de España*. Real Academia de la Historia, Madrid, 1997.

(3) Por citar algunos ejemplos muy representativos, véase Santos Juliá: "Anomalía, dolor y fracaso de España" *Claves de Razón práctica*, nº 66 (1996), pp. 10-21; o la "Presentación" de J. P. Fusi y A. Niño a la obra colectiva: *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997, pp. 9-14. Y más recientemente aún, el muy anunciado ensayo historiográfico de J. P. Fusi y J. Palafox titulado *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad*, Espasa Calpe, Madrid, 1997.

Con razón y con merecida acritud, Rafael Sánchez Ferlosio se refería (EL PAIS, 13-1-1998) a la celebración de los fastos del 98 y de la muerte de Felipe II, afirmando que "la concepción de la historia como "propaganda patria" tiene su correlato en la cultura pública y publicada, configurada como publicidad, con el penoso, inerte y obligatorio recurso de las efemérides (...) donde la institución pública es la pájara madre que con su pico introduce el alimento cultural, ya bien ensalivado y masticado, hasta la propia garganta de los siempre boquiabiertos pajaritos".

(4) Este es el término que se utiliza y la tesis que se desarrolla más ampliamente en R. Cuesta: *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal, Madrid, 1998.

(5) Fritz K. Ringer: *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1995 (edic. original en inglés de 1969).

(6) P. Bourdieu: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona, 1997, p. 139. Véase reseña completa de este libro en este número de *Con-Ciencia Social*.

(7) Según testimonio del académico M. Fernández Álvarez: "La Historia, patrimonio del pueblo". EL MUNDO, 18-12-1997.

(8) Celso Almuiña, "La Historia y el clan de Valladolid". EL MUNDO, 6-12-1997.

(9) Véase EL PAIS, 25-10-97; y ABC 25-10-97. En el primero se daban los nombres de los diez varones elegidos (Antonio Domínguez Ortiz, Antonio Rumeu de Armas, Juan Pablo Fusi, Antonio Morales Moya, José Varela Ortega, Celso Almuiña, Carlos Seco Serrano, José María Jover, Fernando García de Cortázar y Miguel Artola). En el ABC aparecían en foto con el presidente, su inevitable esposa, la ministra y el secretario de estado de educación. Tanto gente junta equivocó al periodista que elevaba a la docena el número de historiadores asistentes.

No todos los concurrentes pertenecían a la Comisión que elaboró el dictamen. La composición de la Comisión se hizo pública en el ABC del 14-3-1997. Entre otros no asistentes a la recepción presidencial, pertenecieron a la Comisión: Pere Molas, Julio Valdeón, Antonio Fernández, Domingo Sánchez Zurro, el inspector José Gregorio Martín Moreno, el catedrático de enseñanzas medias Manuel Menor Currás, actuando de secretario Miguel Angel Mateos Rodríguez, del Instituto Universitario Rey Alfonso Enriques de Zamora.

(10) Afirmación que hacía R. Cuesta en nombre de Fedicaria en "Ni esto ni aquello, sino todo lo contrario", artículo aparecido en *Cuadernos de Pedagogía*, abril 1997.

(11) *Informe de la Comisión de Historia-Geografía-Hª del Arte*. Madrid, 1997, p. 71. Otro ejemplo de "equilibrio" científico-axiológico (muy expresivo de las ideologías del *campo profesional* de los historiadores) se aprecia también en el editorial *No volem aix!* (*L'Avenç*, nº 220, diciembre 1997, p. 5), que se pronuncia contra la utilización la Historia como instrumento del nacionalismo o de cualquier otra ideología política al tiempo que se defiende el valor educativo intrínseco de la ciencia de la Historia. Estos tiempos corren: el conocimiento legítimo, cada vez más, es el que permanece separado de los problemas sociales actuales.

(12) Op. cit. en nota 10.

(13) J. Alvarez Junco: "De historia y amnesia". EL PAIS, 29-12-1997.

(14) Javier Tusell: "Necesitamos un Libro Blanco", *Historia* 16, nº 260 (1997), p. 89. En este número se inserta un monográfico que, bajo el título de *Decreto Aguirre. La guerra de la historia*, se recoge una abanico de opiniones de varios historiadores, entre ellos J. Valdeón, que escribe *Reflexiones sobre la enseñanza de la historia*, y de profesores de enseñanza media. Tusell, "genio intonso", en amables palabras del no menos intonso democrata Jaime Campmany (*La historia y los gatos*, ABC, 5-12-1997), ha destacado en las páginas del PAIS como principal patrocinador de un consenso intraprofesional.

(15) Gea-Clío: *Los nuevos proyectos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, análisis desde el Proyecto Gea-Clío, 1997.

(16) Ese sentimiento expresaba Joan Pagès, presidente de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica Ciencias Sociales, quien en carta abierta a la ministra (que no fue publicada por EL PAIS y que hemos leído por Internet) se quejaba del olvido ministerial practicado con su asociación u otras, como la nuestra, que no fueron consultadas en el curso del debate. Si bien es cierto que los argumentos de Pagès resultan razonables y más cualificados que los de los comisionados, lo cierto es que, por lo que hace a nosotros, Fedicaria persigue unas formas de influencia social e ideológica distintas a las de un lobby tradicional. Y no albergamos la mínima esperanza de condicionar el orbe político e intelectual gobernante. Ellos hacen bien en no consultarnos.

(17) Palabras extraídas del artículo de Esperanza Aguirre en *Cuenta y razón*, nº 103, julio-agosto 1997, pp. 6-11.